

## **El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad. Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social**

**Genoveva Rosa, Lisette Navarro-Segura y Paco López**

Universidad Ramón Llull, Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, Santaló 37, 08021 Barcelona-España (e-mail: grosa@peretarres.org; Inavarro@peretarres.org; plopez@peretarres.org)

*Recibido Abr. 30, 2014; Aceptado Jun. 27, 2014; Versión final recibida Ago. 8, 2014*

---

### **Resumen**

Se presenta una metodología formativa desarrollada en la asignatura de *habilidades sociales* de los grados otorgados por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramón Llull (Barcelona-España). A partir del análisis inicial de las competencias sociales de los estudiantes, se establece un plan de trabajo con la finalidad de que mejoren las habilidades sociales necesarias en el contexto profesional. La metodología se plantea como práctica supervisada que requiere la incorporación del estudiante en la organización, desarrollo y evaluación de la asignatura. Para facilitar esa incorporación se ha introducido un recurso narrativo que da sentido a todas las actividades. Se ha utilizado como indicadores de la validez social de esta metodología los datos recogidos a través encuestas de satisfacción de los estudiantes. Los resultados positivos de la experiencia justifican su difusión y su uso en otras universidades.

Palabras clave: *habilidades sociales, educación social, trabajo social, estrategias de aprendizaje, metodología formativa*

## **Learning Process of Social Skills at University Level. Analysis of a Training Experience in Social Education and Social Work Degrees**

### **Abstract:**

A training methodology developed in a course of social skills of the degrees given by the Pere Tarrés Faculty of Social Education and Social Work of the Ramon Llull University (Barcelona-Spain) is presented. First, the social skills of the students were detected and analyzed. After that, a work plan to improve the social skills that are necessary in a professional context was designed and applied. This methodology is planned as a supervised practical work that needs the involvement of the student in the organization, development and evaluation of the subject. To facilitate this involvement, a narrative resource that gives meaning to all activities has been included. Data that have been collected through student satisfaction surveys as indicators of social validity were used. The positive results of this experience justify its dissemination and use in other universities.

*Keywords: social skills, social education, social work, learning strategies, training methodology*

## INTRODUCCIÓN

La mayoría de nuestros aprendizajes se producen en contextos de interacción social y son modulados por esta interacción. Ello es aún más evidente cuando hablamos de aprender habilidades sociales. No sólo hablamos del carácter social del resultado de lo aprendido, sino también de que los procesos mediante los que ese aprendizaje se produce son necesariamente sociales y culturales (Poza, 2008). Si esto es así para cualquier persona cuando se trata de aprender habilidades sociales básicas, parece lógico pensar que el aprendizaje de habilidades sociales más complejas, como lo son las específicas de algunos contextos profesionales, precisa igualmente de contextos sociales de aprendizaje en los que esas habilidades estén presentes.

La asignatura de Habilidades Sociales se ha incorporado a los grados de la Facultad de Educación social y Trabajo social Pere Tarrés, de la Universidad Ramon Llull, en Barcelona, en el marco del proceso de adaptación de sus titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior, precisamente para generar un escenario de interacción social controlado que, previo a las prácticas externas (que es, clásicamente, el escenario de interacción social en el que se producen ese tipo de aprendizajes), pueda sentar las bases de un repertorio de competencias sociales adecuado a las necesidades profesionales. En nuestro caso, además, hablamos de profesiones en las que la capacidad para relacionarse y comunicarse de manera efectiva están en el núcleo de la actividad profesional y, por tanto, del bagaje competencial necesario para ejercerlas (Bódalo y Carbonell, 2014; García Rojas, 2010).

En las últimas décadas se han ido consolidando los programas de formación en habilidades sociales en contextos terapéuticos y educativos, con una secuencia lógica en tres fases: preparación (introducción, presentación de objetivos e indicaciones para la práctica), adquisición (modelado, ensayo, retroalimentación y refuerzo) y generalización (básicamente mediante la aplicación de lo aprendido a diferentes ámbitos). Este modelo, sin embargo, ha ido siendo adaptado o modificado con la inclusión de elementos que ponen más énfasis en la dimensión metacognitiva del proceso de aprendizaje (Fernández y Moreno, 2001).

Tan importante como el modelado del formador y la práctica conductual del aprendiz, es la autoconciencia y automanejo de éste (Casellas, Jorba y Sanmartí, 1997; De la Fuente y Justicia, 2003; Santelices, Williams, Soto y Dougnac, 2014). Y en esa dirección han insistido, hablando del aprendizaje en general, las directrices del proceso de adaptación que se ha producido recientemente en Europa en relación a los estudios universitarios, así como investigaciones críticas que ponen en evidencia que algunas de las prácticas habituales en los contextos universitarios no consiguen sus objetivos formativos, entre otros factores, porque no logran la implicación crítica de los estudiantes en ese proceso (Carlos, 2011). El estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje y ha de tener control del mismo. Las evidencias en relación a las competencias adquiridas han de poder ser contrastadas durante el proceso de aprendizaje y la retroalimentación (feedback) sobre el mismo es un elemento clave para autorregular la manera de aprender, lo cual convierte a los procesos de evaluación continuada en elementos esenciales de la formación (Tena, 2010).

La asignatura que analizamos en este artículo está pensada, en ese contexto, como un espacio de práctica supervisada, centrado en el alumno, que cuida tanto el diagnóstico de las competencias previas, como el desarrollo y la evaluación de las competencias adquiridas y que, en coherencia con la concepción del profesional reflexivo (Schön, 1998), que compartimos, no puede desligar práctica y reflexión o, dicho de otro modo, aprendizaje y autocontrol del proceso de aprendizaje por parte del aprendiz. El objetivo principal de la asignatura analizada es la adquisición de las habilidades sociales por parte de los estudiantes de Grado de las dos titulaciones impartidas en la facultad. Entendemos las habilidades sociales como comportamientos disponibles en el repertorio de una persona que favorecen la calidad y la efectividad de las relaciones que establece con las otras personas. Son comportamientos aprendidos que se caracterizan por su elevado grado de dependencia del contexto social y cultural (Del Prette y del Prette, 2008), lo cual dificulta los procesos de transferencia automática entre entornos comunicativos diversos.

Siguiendo a Marín y León (2001) consideramos la comunicación interpersonal como un proceso donde se integran distintas capacidades de respuesta (entre ellas, verbales y no-verbales, perceptivas o cognitivas) que los estudiantes pueden aprender mediante un entrenamiento. Por otra parte, como ya hemos señalado, partimos de la premisa de que si en la vida cotidiana las habilidades sociales son elementos determinantes de la salud social y del bienestar de las personas, para los profesionales de la acción social son herramientas imprescindibles en la relación de ayuda y contribuyen al desarrollo de profesionales técnicamente competentes y éticamente respetuosos con las necesidades tanto propias como de los usuarios (López, 1998). La complejidad de las situaciones que afrontan y ayudan a afrontar los profesionales de la acción social requiere poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes y actuaciones estrechamente vinculadas a lo que Gardner (1987) denomina las inteligencias intrapersonal e

interpersonal. Estas dos dimensiones de la inteligencia o de las competencias personales configuran el concepto de inteligencia emocional, ampliamente divulgado en las últimas décadas (Goleman, 1996). Autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás; por lo que, según los mismos autores, la inteligencia emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, el mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. A su vez, un elevado nivel de inteligencia emocional conlleva a un mejor control del estrés y a un aumento en el rendimiento académico.

Así pues, hablamos de aprender y de aprender, concretamente, competencias sociales, y lo hacemos desde la lógica constructivista del aprendizaje, que pone el foco en el protagonismo del aprendiz, en la lógica de construir a partir de lo ya aprendido (lo cual incluye, en ocasiones, desaprender lo erróneo o inadecuado), de hacerlo en un contexto social y con un elevado grado de autoconciencia por parte del estudiante, tanto antes como durante el desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje.

Para plantear las sesiones de trabajo, revisamos, inicialmente, la bibliografía específica existente y partimos de las propuestas de autores contrastados como Costa y López (1991), Caballo (1998) o Segura (2002). Después de un primer año de implementación de la asignatura, los resultados de satisfacción de los estudiantes justificaron un replanteamiento metodológico que incorporase un mayor nivel de conciencia, por parte de los estudiantes, acerca del sentido de cada uno de los elementos de la asignatura. La principal novedad fue la incorporación de una lógica narrativa sobre el sentido de la asignatura que generase un clima de mayor complicidad entre estudiantes y entre éstos y el profesorado y que, como resultado, nos aproximase más a lo que entendemos por aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Caballero, 2007). De acuerdo con este enfoque, el proceso de aprendizaje en las instituciones educativas debe partir del alumno, de manera que a partir de sus conocimientos previos propongamos una metodología centrada en su actividad. Es así como se establece una relación de corresponsabilidad entre el profesor y el alumno de manera que éste cuente con la posibilidad de implicarse en la organización, el desarrollo y la evaluación de las sesiones adquiriendo un papel activo a lo largo de las mismas. El desarrollo de las competencias responde a esa propuesta centrada en el alumno y en su capacidad de aprender, se le exige más implicación y compromiso en un rol activo donde el profesor ejerce el papel de mediador, de observador y de facilitador (Pérez Serrano, 2006; Rosa, 1993; Úriz, 1999).

En este artículo exponemos los ingredientes del nuevo planteamiento metodológico de la asignatura (que concretamos en el siguiente apartado), así como un análisis del impacto de ese cambio en lo que podemos llamar “validez social” de esos ajustes metodológicos, expresado en la percepción que los estudiantes tienen de los diferentes elementos que se ponen en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje (en los apartados correspondientes detallamos el mecanismo y resultados de la evaluación de esa percepción).

## LA ASIGNATURA DE HABILIDADES SOCIALES

La asignatura en la que se enmarca esta propuesta metodológica es una asignatura de carácter obligatorio, de 6 créditos ECTS, que se imparte en el primer semestre del segundo curso, tanto a los estudiantes de Grado en Trabajo Social como a los de Grado en Educación Social de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, de la Universidad Ramón Llull. Con la intención de favorecer el trabajo aplicado, se ha optado por hacer grupos de 30 alumnos, de manera que se pueda utilizar una metodología rica en recursos que permitan ser transferibles en situaciones sociales o educativas.

Según la clasificación de la tipología de competencias realizadas por Tobón (2005), centraremos nuestro trabajo en las competencias de carácter genérico que son las que a su vez engloban las transversales que, tal y como se recoge en los *Libros Blancos* de las titulaciones, se clasifican en: instrumentales, interpersonales y sistémicas (ANECA, 2005). Estas competencias son las que permiten la transferencia de una materia a otra. Nos centraremos en lo que autores como Bisquerra denominan *competencia emocional*, que define como “factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social” (2003: 8). Para este autor, la competencia emocional se puede entender como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2003: 22). Dentro de la competencia emocional podemos encontrar las competencias de autorreflexión o inteligencia intrapersonal y las capacidades de reconocer lo que los demás piensan y sienten; dicho de otra manera: la inteligencia interpersonal. Éstas, a su vez, se pueden agrupar en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2007).

Concretamente, las competencias que está previsto que el estudiante desarrolle con la asignatura son:

- a. Reconoce los elementos que configuran los procesos comunicativos en las situaciones interpersonales más comunes de la práctica profesional.
- b. Diseña estrategias útiles para gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos, y reflexiona sobre sus posibles consecuencias.
- c. Valora los riesgos de los propios comportamientos a la hora de tomar decisiones sobre su actuación en contextos profesionales.
- d. Identifica y aplica recursos asertivos útiles para la comunicación interpersonal.
- e. Favorece la consecución de objetivos compartidos y un clima positivo de trabajo en equipo, con responsabilidad y haciendo frente a las tensiones que supone la relación interpersonal y grupal.
- f. Muestra destreza para establecer una relación empática y una comunicación efectiva con las personas y, especialmente, con aquellas que presentan determinadas dificultades para la comunicación.
- g. Participa activamente en las reuniones y dinámicas grupales, evaluando los puntos de vista y los elementos clave para la toma de decisiones.
- h. Despliega habilidades para las relaciones interpersonales en la actividad profesional en general, en especial en el terreno de la entrevista, las reuniones y sesiones en grupos de trabajo, las relaciones entre grupos y la intervención en gran grupo.
- i. Sabe presentar informaciones de manera estructurada y adecuada a su finalidad, tanto oralmente como por escrito.

Como podemos ver, hablamos de competencias fundamentales para la profesión del educador y del trabajador social, y que los estudiantes tendrán que poner en práctica sea cual sea su ámbito de intervención profesional. Para desarrollar estas competencias, se han definido los siguientes bloques de contenido: la eficacia en la comunicación, los estilos de interacción social, el marco conceptual de las habilidades sociales, las habilidades cognitivas que afectan a las relaciones interpersonales, el abordaje de situaciones que implican dilemas morales, las habilidades sociales básicas y las habilidades sociales en situaciones complejas.

El acercamiento a cada una de las habilidades ha partido, en primer lugar, del autoanálisis en relación a la integración de la misma en el estilo comunicativo personal de los estudiantes, para fijar, en terminología de Vygotski (2003), la zona de desarrollo próximo de la cual se parte. En un segundo momento, se ha abordado la misma habilidad desde la óptica de su aplicación en contextos profesionales. Desde ambos puntos de vista la finalidad es ensayar los comportamientos sociales definidos para incorporarlos (si no existían previamente en el repertorio de los estudiantes) o modificarlos (si existían con desajustes que dificultasen sus relaciones personales o profesionales). Como señala Lacunza (2012: 65), “si los comportamientos sociales se aprenden, se pueden modificar”. Es así como planteamos la necesidad de trabajar desde una perspectiva de crecimiento personal y profesional: gracias al autoconocimiento y al automanejo de las propias habilidades sociales, podemos mejorar éstas, crecer y prepararnos para establecer auténticas relaciones de ayuda con los usuarios con los que trabajemos, ayudándoles a desarrollar los recursos necesarios para que puedan superar situaciones complejas.

Para dar sentido y coherencia a las diferentes actividades que se plantean en la asignatura, y con la finalidad de generar un modelo de trabajo que pueda ser reproducido posteriormente por los estudiantes en sus lugares de trabajo, hemos introducido, a partir del curso 11/12, un elemento transversal (el curso anterior se plantearon las mismas actividades sin ese nexo transversal). Se trata de un recurso narrativo que da sentido a todas las actividades realizadas y que refuerza la complicidad entre profesorado y estudiantes en el proceso de aprendizaje. Es, concretamente, el uso de una analogía entre la asignatura y una fiesta de cumpleaños, puesta en marcha desde el primer día, de manera que todos los elementos de la asignatura se explican y dan sentido a través de esa metáfora (por ejemplo, los expertos son payasos, las actividades extras como cuentos o vídeos son regalos o nos referimos a las simulaciones o role-playings como “sacar a bailar”). Esta estrategia narrativa se explica con detalle en un artículo específico sobre el tema (Navarro-Segura, Rosa y López, 2013).

La participación del estudiante en las sesiones de trabajo queda concretada en actividades de tres tipos: de *diagnóstico*, de *desarrollo* y de *evaluación* (ver *Tabla 1*). Tal y como afirma Monjas (2002) los instrumentos más utilizados para evaluar las habilidades sociales son las entrevistas, los registros sociométricos, los auto y heteroinformes, y los registros de observación. La utilización de un enfoque multi-método y multinformante parece favorecer la precisión del diagnóstico (Lacunza, 2012). Hemos generalizado esa opción por la diversidad metodológica a los tres tipos de actividades realizados, teniendo como nexo de unión el recurso narrativo metafórico al que hemos hecho referencia.

*Actividades de diagnóstico*

*Tests:* para realizar el autoanálisis de algunas habilidades se han realizado tests -algunos estándar, como el de asertividad de Palau (2000); o el de escucha activa de Bermejo (1997); mientras que otros han sido elaborados por nosotros mismos, como es el caso del test de auto observación del estilo comunicativo- que proporcionan al alumno un punto de partida en la evaluación de sus habilidades sociales. El objetivo de estas pruebas, más que realizar un diagnóstico detallado de las habilidades del alumno, es ofrecer elementos que le ayuden a contrastar con hechos la percepción que tiene de su manera de comunicarse y que le puede llevar, en algunos casos, a poner en duda creencias iniciales que nunca antes habían sido contrastadas. Ejemplos de las habilidades trabajadas con este diagnóstico inicial pueden ser la escucha activa o el grado de asertividad.

Tabla 1: Tipología de actividades.

<i>Actividades de diagnóstico</i>	<i>Actividades de desarrollo</i>	<i>Actividades de evaluación</i>
Tests	Simulaciones en grupos reducidos	Lectura y debate
Experiencias previas	Visualización de vídeos	Autoanálisis de las propias habilidades sociales y de su evolución a lo largo de la asignatura
	Intervención de expertos	Propuesta de intervención para un compañero de clase
	Guiones escritos y propuestas de casos	Role-playing de una actuación profesional
	Role-playing / modelado	Evaluación del role-playing de los compañeros

*Experiencias previas:* Se ha pedido a los alumnos que reflexionaran y pusieran por escrito situaciones vividas con anterioridad a la asignatura en las que ellos consideraran que habían aplicado alguna habilidad social. El resultado de la misma no era importante (ya fuera de éxito o no) ya que el objetivo era analizarlas. De este análisis se han obtenido elementos significativos que era importante destacar como ejemplos clave para desarrollar una habilidad social, y elementos que son igualmente importantes pero para tratar de evitarlos ya que tienen consecuencias no deseadas, como aumentar la ira de nuestro interlocutor o dañar nuestra autoestima.

Con estas experiencias previas también hemos querido visualizar la importancia y la presencia de las habilidades sociales en nuestro día a día, tanto en contextos personales como profesionales, para insistir en el valor que para los futuros profesionales de la acción social tiene el hecho de ser competentes socialmente. Por otra parte, estas experiencias han sido situaciones que posteriormente se han ido trabajando y desarrollando a lo largo de las sesiones, por lo que siempre ha habido material significativo para los alumnos sobre los que relacionar y vincular el contenido de la asignatura.

Tabla 2: Actividades de diagnóstico.

<i>Actividades</i>	<i>Propósito</i>	<i>Temporalización</i>
Experiencias previas descritas en una ficha	Identificar situaciones significativas que requieran el uso de habilidades sociales	Al inicio de la asignatura
Tests (de asertividad, de escucha activa o de observación del estilo comunicativo)	Contrastar la autopercepción del control sobre una habilidad con una medida objetiva.	Previo al inicio de cada tema

*Actividades de desarrollo*

*Simulaciones en grupos reducidos:* estos ejercicios dan la oportunidad de practicar en un contexto de mayor seguridad, sin la presión del resto del grupo, para potenciar la autoconfianza e ir ampliando el ámbito de práctica en gran grupo. Este tipo de ejercicios se han realizado como práctica posterior a la explicación de alguna técnica. El hecho de trabajar por parejas o por tríos ofrece la oportunidad de practicar a todos los alumnos y también un marco idóneo para que las profesoras pudieran hacer comentarios personales o individuales a los diferentes estudiantes al observarlos trabajando. Ha sido un momento donde se ha visualizado la dificultad de transferencia de la teoría a la práctica, dando una importancia relevante a ésta última, ya que, al poner en práctica lo explicado, los alumnos se han encontrado con las verdaderas

dificultades de aplicar las habilidades sociales haciendo surgir dudas y comentarios que se han aclarado de manera individual o en gran grupo posteriormente a la práctica por parejas o en pequeños grupos.

*Visualización de vídeos o documentales* (propuestos por las docentes y por los estudiantes): Más allá de las situaciones propuestas por los alumnos como experiencias previas, hemos considerado relevante mostrar la presencia de las habilidades sociales en diferentes contextos y ámbitos. Para ello, hemos optado por la visualización de vídeos como técnica que ofrece la posibilidad de trabajar a nivel global las habilidades sociales, ya que se pueden observar las técnicas aplicadas, la comunicación verbal, la comunicación no verbal, etc. en contextos diversos, lo cual incide directamente en las posibilidades de transferencia posterior de lo aprendido. Como metodología, se han observado los vídeos y posteriormente se han analizado y comentado en clase, ya sea en pequeño o gran grupo.

*Intervención de expertos para intercambio de experiencias y conocimientos*: hemos realizado dos sesiones con expertos en habilidades sociales para poder conocer cómo se lleva a cabo el trabajo en diferentes ámbitos profesionales con el uso de las herramientas que trabajamos en la asignatura. Han sido unas sesiones muy valoradas por los estudiantes por el nivel de proximidad con los invitados y por la relación que se ha podido establecer entre la asignatura y aspectos muy concretos de la profesión. En una asignatura como ésta, donde pueden darse por “obvios” algunos de los contenidos planteados, los expertos aportan una visión complementaria a la de las profesoras y los estudiantes pueden apreciar, una vez más, la importancia del estudio de la materia que están trabajando.

*Guiones escritos y propuesta de casos prácticos por parte de los estudiantes*: a parte de las experiencias previas, hemos pedido a los alumnos también propuestas de casos esta vez exclusivamente relacionados con contextos profesionales en los que se establecen vínculos entre habilidades y práctica profesional. A partir de estas propuestas hemos podido realizar actividades de role-playing en la que se han simulado las situaciones para poder ejercitar las habilidades sociales que ha de tener un profesional ante situaciones de diverso nivel de complejidad.

*Role-playing y modelado de situaciones*: destacamos el role-playing como la herramienta más utilizada a lo largo de la asignatura por su intensidad y eficacia tanto en actividad de desarrollo como de evaluación. Cabe decir que la única persona que ha tenido un rol predefinido es la que ha hecho de usuario, y por tanto, el estudiante que ha hecho de “profesional” ha tenido que aplicar los conocimientos de la asignatura evidenciando su competencia social.

Consideramos que esta técnica no ofrece soluciones cerradas, pues las situaciones planteadas pueden tener múltiples vías de abordaje. Los alumnos a menudo esperan *fórmulas mágicas* ante las situaciones complejas y con el role-playing se evidencia que éstas no existen, e incluso, que una misma habilidad puede ser aplicada de diferentes maneras. Concretamente, esta técnica se ha utilizado para trabajar *habilidades sociales avanzadas*, como hacer y recibir una crítica, afrontar la hostilidad o afrontar el desánimo y también como instrumento de evaluación de la asignatura (actividad que detallamos posteriormente).

Como técnica de trabajo, el procedimiento que se ha llevado a cabo se aproxima al procedimiento tradicional explicado en la introducción, pero con algunas variaciones: i) Después de la explicación teórica de una habilidad social concreta, por parte de los alumnos o de las profesoras, se ha procedido a la simulación de las situaciones a través del role-playing. Se han explicado los roles (situación y demanda por parte del usuario) y se ha pedido que intenten aplicar los procedimientos analizados en clase; ii) Durante la realización del role-playing, la profesora ha parado la simulación en aquellos momentos en los que ha visto necesario reconducir la actuación de alguno de los estudiantes, sobre todo la del profesional, para mostrar a través del modelado la acción más adecuada; y iii) Finalmente, se ha comentado con todo el grupo lo sucedido y se han planteado dudas o aclaraciones. Si ha sido necesario, se ha simulado la misma situación con otros estudiantes para aplicar sus propuestas o facilitar que pudieran ponerse en el lugar del profesional con más precisión.

Algunos role-playing se han grabado y visualizado posteriormente en el aula. Esto ha permitido que el alumno que ha ejercido el rol de profesional, fuera capaz de hacer un análisis exhaustivo de lo que ha sido su intervención puesto que puede contrastar su “sensación” con lo que ha sido en realidad. Esta mirada externa le ofrece una visión más crítica y ajustada, que le permite marcarse objetivos concretos de mejora, a la vez que se refuerzan aquellos aspectos que ya están consolidados. Para el resto de estudiantes, la visualización de estas simulaciones permite analizar otros estilos comunicativos, otras actitudes y otras maneras de actuar. También les ofrece la oportunidad de abordar el caso como si fueran profesionales que debieran hacer formación en habilidades sociales a sus usuarios, ya que tienen la posibilidad de indicar a

sus compañeros cómo mejorar, cambiar pautas de actuación, etc. poniendo en práctica los contenidos trabajados hasta el momento.

Tabla 3: Actividades de desarrollo.

<i>Actividades</i>	<i>Propósito</i>	<i>Temporalización</i>
Simulaciones en grupos reducidos	Aplicar las indicaciones de actuación expuestas	En las diferentes sesiones de la asignatura
Visualización de vídeos	Ejemplificar y visualizar los temas expuestos	En las diferentes sesiones de la asignatura
Intervención de expertos	Ampliar los contenidos trabajados en el aula	En sesiones específicas
Guiones escritos y propuestas de casos	Trabajar con situaciones significativas para los estudiantes Resolver dudas concretas de situaciones vividas	En sesiones específicas
Role-playing / modelado	Aplicar las indicaciones de actuación expuestas	En las diferentes sesiones de la asignatura

#### *Actividades de evaluación*

*Lectura y debate sobre un libro:* Para esta actividad se han escogido dos libros que generasen debate entre los alumnos, como es el caso del libro de Viktor Frankl "El hombre en busca de sentido" y "Martes con mi viejo profesor" de Mitch Albom. La finalidad principal de la actividad, sin embargo, no estaba centrada en los libros sino en el debate que los alumnos han tenido que hacer sobre uno de ellos. Este debate lo han grabado y han hecho un análisis de su estilo comunicativo así como el de sus compañeros. De esta manera, los estudiantes han podido observar cómo es su comunicación verbal y sobre todo su comunicación no verbal, ya que es un aspecto que no están acostumbrados a analizar.

*Autoanálisis de las propias habilidades sociales y de su evolución a lo largo de la asignatura:* en esta actividad los alumnos, en una primera fase, han tenido que seleccionar qué habilidades del listado de competencias sociales de Goldstein (1989) consideraban que tenían adquiridas y aquellas que tenían la intención de mejorar durante la asignatura. Y en una segunda fase, al finalizar el semestre, han tenido que evaluar si habían mejorado en las habilidades que se habían propuesto trabajar y dejar constancia de las que aún deben mejorar y que se irán trabajando a lo largo de su carrera profesional. De esta manera, las profesoras han podido ofrecer un feedback individualizado a cada alumno sobre su trayectoria, y a su vez, reforzar la idea de que las habilidades sociales requieren de un proceso de mejora constante a lo largo de toda la vida, y que no pueden dar por cerrado el aprendizaje una vez finalizada la asignatura.

*Propuesta de intervención para un compañero de clase:* partiendo de la base de la actividad de autoanálisis de las propias habilidades, en parejas, los alumnos han tenido que desarrollar una unidad didáctica donde se planificara cómo trabajar con un compañero o compañera de clase una de sus habilidades a mejorar. Con esta actividad hemos pretendido poner el centro de atención en el trabajo de potenciación de las habilidades sociales de otra persona, tarea que sin duda los educadores y trabajadores sociales deberán desarrollar en su futuro profesional. También hemos querido acercar así a los estudiantes a los diferentes programas ya existentes sobre el trabajo en habilidades sociales con diferentes colectivos, pues han sido éstos en relación a los que ellos han tenido que adaptar sus propuestas.

*Role-playing de una actuación profesional:* que ha consistido en la puesta en escena de diferentes situaciones cercanas a la práctica profesional donde se hace necesaria la aplicación de las habilidades sociales para dar una respuesta satisfactoria al tratamiento de las mismas. Del role-playing como técnica hemos hablado con anterioridad. A continuación describiremos únicamente el procedimiento seguido como actividad de evaluación. Para evaluar con el role-playing, se ha dividido el grupo en dos, con lo que el grupo de estudiantes observadores ha sido menor, y de esta manera se ha reducido la ansiedad de los alumnos evaluados.

Tabla 4: Actividades de evaluación.

<i>Actividades</i>	<i>Propósito</i>	<i>Temporalización</i>
Lectura y debate sobre un libro	Tomar conciencia del estilo comunicativo propio y de los demás	En el tramo final de la asignatura, en sesiones específicas
Autoanálisis de las propias habilidades sociales y de su evolución a lo largo de la asignatura	Analizar la evolución de adquisición de competencias específicas durante el desarrollo del programa	Al principio y al final del semestre
Propuesta de intervención para un compañero de clase	Aprender a generar planes específicos de desarrollo de habilidades sociales	En el tramo final de la asignatura
Role-playing de una actuación profesional	Mostrar evidencias de las competencias adquiridas y las áreas de mejora	En sesiones específicas de evaluación, una vez finalizado el período de clases
Evaluación del role-playing de los compañeros	Evaluar el desempeño competencial de los compañeros en la adquisición de las competencias sociales	En sesiones específicas de evaluación, una vez finalizado el período de clases

En el momento de la representación del role-playing, al alumno que ha asumido el papel de profesional sólo se le ha comentado el contexto en el que se da la situación y quién es su interlocutor, por ejemplo: un CRAE (Centro Residencial de Acción Educativa) con adolescentes, un centro cívico con el responsable de una asociación, etc. Al alumno que ha hecho de usuario, se le ha comentado el contexto y se le ha indicado qué conducta debería mostrar (agresiva, pasiva, maleducada, etc.) y también cuál era la demanda que debía hacer al profesional (hacerle una crítica, boicotear su propuesta, etc.).

A continuación se ha desarrollado el role-playing con una duración no superior a 10 minutos, en los cuales el alumno que ha ejercido como profesional debía hacer una actuación que dejara cerrada la situación o controlada para próximos encuentros. La profesora en este caso no ha intervenido en ningún momento.

Seguidamente, se ha procedido a la evaluación del alumno que ha ejercido el rol de profesional. Esta evaluación se ha hecho de manera cualitativa y cuantitativa. La evaluación cualitativa se ha realizado al ofrecer al alumno un comentario sobre su actuación: posibilidades de mejora, aspectos que ha desarrollado correctamente, etc., tanto por parte de la profesora como por parte de los alumnos observadores (aspectos que desarrollamos a continuación, como parte de la última actividad evaluativa). Para ello se han utilizado las rúbricas de evaluación; el uso de este instrumento, según Raposo y Martínez (2011), constituye en el ámbito de la formación universitaria una estrategia válida para la orientación y seguimiento del trabajo del estudiante con identidad suficiente al servicio del proceso formativo. La evaluación cuantitativa se ha hecho de manera escrita, en base a una rúbrica de evaluación que han rellenado tanto la profesora como tres alumnos evaluadores y el mismo alumno que ha ejercido de profesional, que también se ha autoevaluado.

*Evaluación del role-playing de los compañeros:* como actividad de ensayo para las futuras evaluaciones que los estudiantes deberán desempeñar como profesionales, el ejercicio del role-playing ha sido evaluado por la profesora y también por tres compañeros que ejercían el rol de observadores. Estos compañeros han tenido que ofrecer una evaluación cualitativa al finalizar cada ejercicio observado aportando comentarios que reflejaran la aplicación de los contenidos trabajados en clase por parte del estudiante "profesional" y también de elementos de mejora para futuras actuaciones. La evaluación cuantitativa, tal como hemos comentado en el punto anterior, se ha hecho a través de una rúbrica que ofrecía unos criterios homogéneos para todos los estudiantes, tanto para evaluar, como para ser evaluados.

## MÉTODO

Hemos contrastado la evolución del nivel de satisfacción de los estudiantes con la asignatura en grupos diferentes de tres cursos académicos, utilizando los datos del cuestionario que se aplica en todas las asignaturas y facultades de la Universidad Ramon Llull. Se trata del instrumento institucional de recogida de información sobre la actividad docente, integrado en el Programa Docencia, que es supervisado y acreditado por la Agencia de Calidad Universitaria (AQU) de Cataluña. Se puede consultar en la web de esta institución. No se trata de un instrumento validado específico para este trabajo, pero en su construcción se han seguido los estándares de calidad utilizados habitualmente en las universidades de nuestro entorno, lo cual no le otorga validez científica, pero sí nos permite utilizarlo como referente para un estudio exploratorio,

como el que desarrollamos en este caso. Es una encuesta tipo *likert*, de 24 preguntas, que valora cuatro dimensiones de la asignatura y de la tarea docente: planificación, desarrollo, resultado e innovación. El último día de clase de la asignatura, la Coordinadora técnica de calidad de la Facultad pasó por el aula pidiendo que los estudiantes respondieran la encuesta de manera anónima. El cuestionario se realizó sin la presencia de las profesoras.

Hemos comparado los grupos de los tres años académicos en los que intervinieron las dos profesoras que pusieron en práctica la metodología descrita. Las dos profesoras impartieron la asignatura el curso 10/11 y el curso 11/12, en el que se realizó la innovación que analizamos. El curso 12/13 sólo una de ellas impartió la asignatura. Hemos utilizado estos últimos datos como evaluación de seguimiento. Hemos desestimado los datos de dos profesores que sólo impartieron esta asignatura el curso 10/11, ya que ello no nos permitía analizar la incidencia en la percepción de los estudiantes de los ajustes metodológicos implementados. En los tres cursos analizados, los estudiantes se distribuyeron en cuatro grupos/clase diferenciados para la realización de esta asignatura. En estos tres cursos han participado, en los grupos analizados, 342 estudiantes, de los cuales respondieron al cuestionario el 76,32%. Los datos relativos a cada curso y a cada profesora están recogidos en la Tabla 5. El curso 12/13 fue revisado el cuestionario y se introdujo alguna modificación menor en algunos de los ítems. Hemos desestimado los ítems afectados por esos cambios para evitar la distorsión del instrumento de medida utilizado.

Tabla 5: Muestra de estudiantes encuestados por curso y profesora.

	Curso 10-11	Curso 11-12	Curso 12-13
Profesora 1	25	22	-
Profesora 2	32	81	101

El tratamiento de las encuestas se realiza a través de la Unidad Técnica de Calidad de la Facultad, que es quien gestiona los datos que se recogen de manera anónima y los traslada a los responsables académicos y al profesorado implicado para poder evaluar la función docente y realizar las mejoras necesarias. Los resultados se presentan en porcentajes de satisfacción, para facilitar su interpretación.

No hemos dado por supuesta la normalidad de la distribución y, con las matrices de datos que nos ha facilitado la Unidad Técnica de Calidad, hemos aplicado pruebas no paramétricas (concretamente la U de Mann-Whitney para dos muestras independientes y la prueba de Kruskal-Wallis para k muestras independientes, con el paquete estadístico SPSS).

## RESULTADOS

Hemos realizado un primer análisis centrado en los resultados de las dos profesoras, con la intención de valorar la posible incidencia de los estilos docentes de cada una de ellas en los resultados de satisfacción de los estudiantes, en las cuatro dimensiones analizadas. Los porcentajes de satisfacción están recogidos en la Tabla 6.

Tabla 6: Medias de satisfacción de los estudiantes en las cuatro dimensiones evaluadas, por profesora.

Profesora	Planificación (%)	Desarrollo (%)	Resultados (%)	Innovación (%)
Profesora 1	76,74	81,76	80,61	80,39
Profesora 2	83,24	84,74	82,92	82,95
Total	82,07	84,20	82,51	82,49

Mientras que las dos profesoras trabajaron con un número similar de estudiantes el curso anterior a la aplicación de las innovaciones que hemos descrito, hay una diferencia notable en cuanto al número de estudiantes en los que cada profesora ha aplicado dichas innovaciones (22 y 182, respectivamente). A pesar de ello, con las pruebas realizadas (ver Tabla 7) no podemos afirmar que la variable *profesor* tenga una incidencia significativa en la percepción que tienen los estudiantes respecto a las cuatro dimensiones analizadas.

Tabla 7: Resultados de la prueba estadística U de Mann-Whitney: Diferencia de grupos según profesora respecto al grado de satisfacción de los estudiantes en las cuatro dimensiones analizadas.

	<i>Planificación</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Resultados</i>	<i>Innovación</i>
U de Mann-Whitney	4210,500	4653,000	4879,500	5004,500
W de Wilcoxon	5338,500	5781,000	6007,500	28009,500
Z	-1,782	-,809	-,324	-,054
Sig. asintót. (bilateral)	,075	,418	,746	,957

Por lo que respecta a la diferencia entre los diferentes momentos contrastados, recogemos, en la Tabla 8 los porcentajes medios de satisfacción expresados por los estudiantes en los tres cursos en los que hemos contrastado datos. Las diferencias de medias en las cuatro dimensiones, entre los dos cursos académicos en los que se implementó la metodología analizada en este artículo y el curso anterior se sitúa, en todos los casos, por encima de los 15 puntos porcentuales.

Tabla 8: Medias de satisfacción de los estudiantes en las cuatro dimensiones evaluadas, por cursos.

<i>Curso</i>	<i>Planificación %</i>	<i>Desarrollo %</i>	<i>Resultados %</i>	<i>Innovación %</i>
10/11	63,91	69,84	67,67	64,59
11/12	86,98	86,78	84,01	87,33
12/13	87,31	89,68	89,35	87,66
Total	82,07	84,20	82,51	82,49

En el contraste entre los grupos de los tres cursos sí podemos afirmar que existen diferencias significativas, tal como observamos en los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis recogida en la Tabla 9.

Tabla 9: Resultados de la prueba estadística de Kruskal-Wallis: Diferencia de grupos según curso respecto al grado de satisfacción de los estudiantes en las cuatro dimensiones analizadas.

	Planificación	Desarrollo	Resultados	Innovación
Chi-cuadrado	54,119	56,052	52,437	47,246
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000

Con el objeto de concretar la diferencia entre los tres momentos de evaluación, hemos realizado contrastes por separado entre el curso académico en el que fue implementada la metodología descrita y los cursos anterior y posterior. Los resultados, que se recogen en las Tablas 10 y 11 muestran que existen diferencias claramente significativas entre el momento de implementación inicial de la metodología y el curso anterior. Estas diferencias se mantienen el curso siguiente en relación al primero analizado.

Tabla 10: Resultados de la prueba estadística U de Mann-Whitney: Diferencia entre el curso 10/11 y el curso 11/12 respecto al grado de satisfacción de los estudiantes en las cuatro dimensiones analizadas.

	Planificación	Desarrollo	Resultados	Innovación
U de Mann-Whitney	1111,000	1208,000	1502,500	1275,500
W de Wilcoxon	2764,000	2861,000	3155,500	2928,500
Z	-6,595	-6,182	-5,133	-6,070
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000

Tabla 11: Resultados de la prueba estadística U de Mann-Whitney: Diferencia entre el curso 10/11 y el curso 12/13 respecto al grado de satisfacción de los estudiantes en las cuatro dimensiones analizadas.

	Planificación	Desarrollo	Resultados	Innovación
U de Mann-Whitney	1080,500	959,000	993,500	1177,000
W de Wilcoxon	2733,500	2612,000	2646,500	2830,000
Z	-6,602	-7,006	-6,941	-6,254
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000

Para descubrir si la percepción de los estudiantes varía el segundo año de implementación de la metodología analizada, en relación al primero, hemos contrastado también los resultados entre los cursos 11/12 y 12/13. Los resultados, recogidos en la Tabla 12, revelan que no podemos afirmar que existan diferencias significativas en las dimensiones *Planificación*, *Desarrollo* e *Innovación*, pero sí existe una significación de las diferencias en la dimensión *Resultados*. No podemos atribuir al azar la diferencia entre el 84,01% y el 89,35% de satisfacción expresada por los estudiantes de los grupos de los cursos 11/12 y 12/13, respectivamente, a pesar de tener mayoritariamente la misma profesora y de aplicar idéntica metodología.

Tabla 12: Resultados de la prueba estadística U de Mann-Whitney: Diferencia entre el curso 11/12 y el curso 12/13 respecto al grado de satisfacción de los estudiantes en las cuatro dimensiones analizadas.

	Planificación	Desarrollo	Resultados	Innovación
U de Mann-Whitney	4917,000	4424,000	3966,500	5089,000
W de Wilcoxon	10273,000	9780,000	9322,500	10445,000
Z	-,699	-1,874	-3,014	-,281
Sig. asintót. (bilateral)	,484	,061	,003	,779

No hemos realizado un análisis sistemático de los comentarios cualitativos de los estudiantes en las encuestas (debido a la disparidad de criterios con los que estos se realizan, ya que no responden a preguntas concretas, sino a espacios abiertos de comentarios generales). Sin embargo, éstos parecen reforzar los resultados cuantitativos, en la dirección de poner de manifiesto el cambio en la percepción y en los niveles de satisfacción. Son frecuentes, en el segundo y tercero de los cursos analizados, comentarios como los que recogemos, a título de ejemplo, a continuación: 1) “Valoro especialmente las herramientas que te proporciona la asignatura para la vida diaria personal y profesional. Son excelentes y muy útiles. También valoro el hecho de que las clases sean dinámicas, cosa que favorece mucho el aprendizaje”; 2) “Todo genial. Haría esta asignatura durante toda la carrera”; 3) “Esta asignatura me ha parecido la mejor hasta ahora, muy importante para el resto de la carrera y el futuro. El planteamiento y la metodología me han encantado. Se me ha hecho corta.”

## DISCUSIÓN

Los resultados parecen indicar que la propuesta metodológica implementada en la asignatura de Habilidades Sociales tiene un efecto positivo en la percepción que los estudiantes expresan sobre la misma. También hay evidencias de que estos resultados se mantienen o incluso mejoran si el profesorado utiliza la misma metodología en cursos sucesivos con diferentes grupos.

Un aspecto clave de la metodología utilizada es la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, no sólo a la hora de realizar las actividades propuestas por el profesorado, sino en la evaluación previa de las competencias, en la propuesta de actividades para su desarrollo y en los procesos de autoevaluación y de evaluación entre iguales. Sin embargo, el elemento que parece haber facilitado que un conjunto similar de actividades tenga resultados significativamente diferentes es la utilización de un recurso narrativo que de sentido a toda la actividad de la asignatura. Ese metadiscurso cómplice sobre el sentido de las actividades es un instrumento que puede favorecer una actitud positiva en relación al aprendizaje en el aula y también en relación a la mejora continua en el futuro profesional. Este resultado es coherente, además, con la necesidad de ofrecer modelos válidos de práctica reflexiva para los profesionales de la educación y la intervención social (Schön, 1998).

Las diferencias encontradas entre el primer y segundo año de implementación de los cambios metodológicos en relación a la dimensión *Resultados* puede indicar que una parte de la mejora en la percepción de los estudiantes tiene que ver con la práctica y la experiencia acumulada por el profesorado, lo cual, aunque planteado en un contexto de mejora continua es previsible, nos lleva a interpretar con cautela el conjunto de resultados.

Teniendo en cuenta esa apreciación, los datos en su conjunto nos llevan, sin embargo, a considerar que los estudiantes aprenden y valoran la metodología utilizada y que todo ello puede tener efectos positivos en la transferencia de lo aprendido a la práctica, ya que una actitud positiva hacia el aprendizaje garantiza que éste no sea un instrumento al servicio de la superación de unas pruebas de evaluación o de la consecución de un título, sino una necesidad permanente para un profesional que entiende que sus competencias pueden mejorar para realizar con rigor la función social que le corresponde. Cabe tener muy presente esta perspectiva cuando queremos establecer relaciones de ayuda y de acompañamiento con las personas que necesitan de nuestra intervención. Desarrollar nuestra competencia para ver las posibilidades de las

personas nos permitirá ajustar nuestro nivel de apoyo, ayudarles en los procesos de adquisición de autonomía, reforzar su autoestima y, en definitiva, contribuir a su bienestar y a sus posibilidades de integración en la sociedad.

La satisfacción de los estudiantes es, sin duda, una variable que tiene una incidencia positiva en la relación educativa, en la motivación y en la actitud hacia la asignatura. Todo ello puede contribuir a mejorar el proceso formativo; pero necesitaríamos evidencias complementarias en relación a la mejora efectiva de las competencias evaluadas por personas ajenas a la asignatura o aplicadas en contextos reales. El análisis de la correlación entre los resultados académicos y las competencias desarrolladas en las prácticas en centros o servicios externos a la universidad es una línea de trabajo futuro que puede aportar luz en esta dirección.

También tiene limitaciones el uso de un cuestionario no validado y la comparación entre grupos diferentes, lo cual no nos garantiza la influencia de otras variables no controladas en la explicación de los cambios. Una posibilidad sería, en futuros análisis del impacto de la metodología utilizada, el uso de cuestionarios estandarizados o el uso de alguno de los test usados en las actividades de diagnóstico como instrumento de recogida de información en un diseño pretest-postest con grupo control.

Los resultados generan alguna duda en relación al peso que la experiencia acumulada del profesorado tiene sobre la satisfacción de los estudiantes y si puede ser ésta la variable que explique las mejoras obtenidas. No tenemos evidencias que establezcan una correlación directa entre experiencia docente y satisfacción de los estudiantes. Convendría, sin embargo, estudiar si es la opción por la innovación docente, claramente expresada en la asignatura analizada, una variable que pueda tener más peso incluso que la opción concreta por una u otra metodología.

En cuanto a las limitaciones de la metodología formativa utilizada, los role-playing sin papeles preestablecidos pueden generar que la influencia del estilo comunicativo personal condicione en exceso la práctica de las habilidades sociales en situaciones profesionales. Hemos considerado este aspecto como un elemento más de trabajo en la asignatura, pero el uso de roles más definidos podría, en alguna situación, orientar el proceso de aprendizaje en la dirección deseada. De igual manera, la realización de las dramatizaciones en el aula está condicionada por la presencia directa de compañeros y profesora. El uso de una cámara Gesell previsto a partir del próximo curso para realizar este tipo de ejercicios puede mejorar la aproximación de las situaciones a los contextos naturales.

## CONCLUSIONES

Hemos sintetizado, en este artículo, la metodología formativa utilizada para la mejora de la competencia social de los futuros profesionales de la Educación social y el Trabajo social, con la intención de que pueda ser aplicada en otros contextos. Para justificar la conveniencia de esa aplicación, hemos recogido y analizado datos sobre su impacto en la satisfacción de los estudiantes. El análisis realizado nos permite concluir lo siguiente: 1) la metodología propuesta genera una percepción positiva en los estudiantes sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en la asignatura de habilidades sociales; 2) la implicación de los estudiantes en la asignatura es clave para que la metodología contribuya al desarrollo de las competencias definidas; 3) también parece resultar determinante en ese desarrollo el establecimiento de una visión compartida entre estudiantes y profesorado acerca del proceso de aprendizaje; 4) el uso de metáforas para construir una narración metacognitiva que dé sentido a la actividad a lo largo de la asignatura se ha revelado como un recurso eficaz; y 5) aunque, por las limitaciones expuestas, no podemos separar la influencia de las innovaciones metodológicas de la mejora docente fruto de la experiencia, parece evidente que la metodología aquí analizada, junto con un equipo docente que opta por la innovación y la mejora continua, tienen efectos claramente positivos sobre la percepción del proceso formativo por parte de los estudiantes universitarios.

## REFERENCIAS

ANECA, *Libro blanco de grado en Pedagogía y Educación social*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA, Madrid (2005), disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf), consultado el 24 de julio de 2014.

ANECA, *Libro blanco de grado en Trabajo social*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA, Madrid (2005), disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco\\_trbjsocial\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf), consultado el 24 de julio de 2014.

- Ausubel, D. P., *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Paidós, Barcelona (2002).
- Bermejo, J. C. (ed.), *Humanizar la salud. Humanización y relación de ayuda en enfermería*, San Pablo, Madrid (1997).
- Bisquerra, R., *Educación emocional y competencias básicas para la vida*, Revista de Investigación Educativa: 21 (1), 7-43 (2003).
- Bisquerra, R. y Pérez, N., *Las competencias emocionales*, Revista Educación XXI:10, 61-82 (2007).
- Bódalo, E. y M.C. Carbonell, *Entrenamiento de habilidades sociales (EHS) para la práctica profesional del trabajo social*. En Supervisión y prácticas en trabajo social: Organización, metodología e instrumentos para el proceso de construcción del conocimiento desde la práctica profesional, pp81–95, DM, Murcia (2014).
- Caballero, M. A., *La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía: 18(2), 167–177 (2007).
- Caballo, V. E., *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Siglo XXI, Madrid (1998).
- Cárdenas, V.G. y Pérez, M., *Habilidades sociales y habilidades docentes*, Revista Xictli, Universidad Pedagógica Nacional, México (2006), recuperado de <http://www.unidad094.upn.mx/revista/52/07.htm> el 20 de julio del 2014.
- Carlos, J., *La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?*, Perfiles Educativos:33, 129–141 (2011).
- Casellas, E., Jorba, J. y Sanmartí, N., *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Estrategias y técnicas para la gestión social del aula*, Síntesis, Madrid (1997).
- Costa, M., y E. López, *Manual para el educador social: afrontando situaciones*, Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones, Madrid (1991).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2), 2-17(2004).
- De la Fuente, J. y Justicia, F., *Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad*, Aula Abierta: 82, 161–171 (2003).
- Del Prette, Z. y Del Prette, A., *Um sistema de categorías de habilidades sociais educativas*, Paidéia: 18(41), 517-530 (2008).
- Fernández, A. y Moreno, M., *Entrenamiento de habilidades sociales en el ámbito escolar: inclusión de un procedimiento de autorregulación verbal*, Revista de Psicología General y Aplicada, 54(4), 681–690 (2001).
- Fernández, P. y Extremera, N., *Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios*, Clínica y Salud:15, 117–137 (2004).
- García Rojas, A. D., *Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social*, XXI: Revista de Educación:12, 225–240 (2010).
- Gardner, H., *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*, Fondo de Cultura Económica, México (1987).
- Goldstein, A. P., R.P. Sprafkin, N.J. Gershaw y P. Klein, *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Martínez Roca, Barcelona (1989).
- Goleman, D., *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona (1996).
- Lacunza, A., *Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica*, Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad: 12, 63-84 (2012).

- López, P., *Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda*. Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa: 10, 41–56 (1998).
- Marín, M., y León, J.M., *Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza- aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería*, Psicothema: 13(2), 247–251 (2001).
- Monjas, M., *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*, CEPE, Madrid (2002).
- Navarro-Segura, L., G. Rosa, y P. López, *Estrategias analógicas y sentido del humor en el aprendizaje de la competencia social de los profesionales de la educación social*, Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa: 49, 53–72 (2013).
- Palau, J., *La asertividad: ¿Cómo podemos resolver esto?*, Logicel: 28, 23-25 (2000).
- Pérez Serrano, M., *Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del programa al EEES*, Humanismo y Trabajo Social: 4, 153–175 (2006).
- Pozo, J. I., *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial, Madrid (2008).
- Raposo, M., y Martínez, E., *La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes*, Formación Universitaria: 4, 19–28 (2011).
- Rosa, G., *Usos educatius d'Internet i aprenentatge col.laboratiu. Fomentem la lectura i l'escriptura a l'escola*, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1993).
- Santelices, L., Williams, C., Soto, M. y Dougnac, A., *Efecto del enfoque de autorregulación del aprendizaje en la enseñanza de conceptos científicos en estudiantes universitarios en ciencias de la salud*, Revista Médica de Chile: 142, 375–381 (2014).
- Segura, M., *Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*, Narcea, Madrid (2002).
- Schön, D., *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona (1998).
- Tena, M., *Aprendizaje de la competencia creatividad e innovación en el marco de una titulación adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior*, Formación Universitaria: 3(2), 11–20 (2010).
- Tobón, S., *Formación basada en competencias*, Ecoe, Bogotá (2005).
- Úriz, N. (coord.), *Aprendizaje cooperativo*, Lizarrá, Pamplona (1999).
- Vygotski, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona (2003).